

*Mitri, Luciana*

## ¿La expectativa frustrada? Sobre la sacralización del acto de leer literatura

---

**El Toldo de Astier**

*2015, vol. 6, no. 10, p. 52-61*

**CITA SUGERIDA:**

Mitri, L. (2015). ¿La expectativa frustrada? Sobre la sacralización del acto de leer literatura. *El Toldo de Astier*, 6 (10), 52-61. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.6524/pr.6524.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6524/pr.6524.pdf)

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



## ***¿La expectativa frustrada? Sobre la sacralización del acto de leer literatura***

**Luciana Mitri\***

Estudiantes de Educación Física, alumnos de primer año, algunos recientemente salidos de la Escuela Secundaria, otros probando su segunda o tercera carrera. Fanáticos del fútbol, del básquet, corredores, ciclistas, bailarinas, surfistas, escaladores, nadadores, *amateurs* y federados, y algunos otros que ni siquiera saben qué actividad física los llevó a sentarse en las sillas del “Instituto”, como cálidamente lo llamamos alumnos, profesores y egresados. Los deportes no siempre son compartidos, pero sí hay algo que es mutuo y es el desborde de energía, las dificultades para permanecer quietos, los deseos continuos de aplaudir por todo o, peor, gritar cualquier celebración. Afortunadamente algún profesor ya hastiado, a los pocos días de comenzar un ciclo, los invita a manifestarse agitando sus manos sordamente, y el resto lo copiamos. Ese es el ámbito en el que me muevo, ese es mi desafío de cada año. Año nuevo, ciclo nuevo, nuevas caras, pero casi siempre las mismas inquietudes, las mismas observaciones. Es el primer año del Profesorado de Educación Física del ISFD N.º 84, de la ciudad de Mar del Plata, en el marco del espacio curricular *Taller de Lectura, Escritura y Oralidad* (TLEO), materia obligatoria perteneciente al Campo de Actualización Formativa, según consta en el Diseño Curricular [1], que dicto desde el año 2009.

El Taller de Lectura, Escritura y Oralidad se dicta anualmente y de forma obligatoria dentro de la mayor parte de los profesorados de la provincia de Buenos Aires, en este caso concreto está inserto en el Profesorado en Educación Física, razón que hace que muchas veces sea considerado menor, tanto por los alumnos como por otros docentes, desligado de la carrera e, incluso, obsoleto. Si bien no está planteado como un taller de escritura o lectura “literaria”, sino como un soporte para las prácticas de

---

\* Luciana Mitri es Profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Se desempeña como profesora de Prácticas del Lenguaje y de Literatura en diversas instituciones de Mar del Plata y como profesora del Taller de Lectura, Escritura y Oralidad del Profesorado de Ed. Física en el ISFD N.º 84. Actualmente cursa la Maestría en Enseñanza de la lengua y la literatura de la Universidad Nacional de Rosario.  
[lucianamitri@yahoo.com.ar](mailto:lucianamitri@yahoo.com.ar)

Alfabetización Académica [2], en muchos casos se recurre a la literatura como material de lectura y estudio.

Las experiencias registradas en este espacio del TLEO, los cuestionamientos de los alumnos, sus dudas, sus observaciones, se convirtieron, en muchas oportunidades, en mi espacio personal de reflexión, ya que ellos me hacen revisar, criticar y evaluar mis propias prácticas docentes del nivel anterior, es decir, mi rol como docente de literatura en la Escuela Secundaria Superior.

### **¿De qué hablamos cuando hablamos de leer?**

Quizás como una forma amena de comenzar cada ciclo, decido iniciar mis clases del TLEO con un diálogo, una presentación informal de cada uno de los alumnos, las razones por las que eligieron la carrera, etc. Y luego las preguntas de rigor: si leen, qué leen, por qué sí o por qué no leen y qué es para ellos leer.

En general, las respuestas han sido siempre similares: "leo poco y solo leo lo que me interesa", "en la escuela siempre leí por obligación", "cuando me inicié en la lectura, en la niñez, leía y disfrutaba al hacerlo pero ya no", "no tengo tiempo", "prefiero hacer otras cosas en lugar de leer", "no me puedo concentrar", "leer libros me aburre". Aclaro que, como docente, no intervengo en sus respuestas hasta haber finalizado y que tampoco indico con certeza a qué me refiero con leer. Y esa es la cuestión. Inmediatamente relacionan el acto de leer, así como el de escribir, con un acto artístico, privado, minucioso, casi íntimo y obligado. Y, de alguna manera, vinculan la lectura directamente con la lectura de literatura.

Es justamente esta asociación, esta vinculación, el punto central de esta cuestión. No es arriesgado sostener que, como docentes, nuestras ideas, nuestras miradas y concepciones acerca de la literatura tienen un fuerte sustento teórico arraigadas en la formación de grado y en las teorías de los llamados formalistas rusos de principios del siglo XX. Entre ellos, podemos enumerar los conceptos de "géneros", de "artificiosidad", de "literaturidad", la existencia de una supuesta "función poética del lenguaje", e incluso el más cercano concepto de "canon".

Pero ¿qué sucede en el imaginario de los alumnos, quienes, quizás, nunca han leído directamente estas teorías? ¿Por qué el acto de leer se ha sacralizado y se vincula inmediatamente con la literatura? ¿De dónde surgen todas estas cuestiones que nos interrogan y ponen en duda nuestras “verdades”? ¿Somos los profesores de Literatura, Prácticas del Lenguaje, Comunicación, los responsables directos?

### La mirada puesta en la literatura

Las inquietudes anteriores devienen como ejercicio de autocrítica de mi propia práctica. En la búsqueda de algunas respuestas que me permitan repensar dichas representaciones por parte de mis alumnos y los vínculos que establecen con la literatura, propongo partir de la idea de que la literatura se comporta como un discurso social, en los términos en los cuales plantea dicha noción Marc Angenot (2010), es decir, como un entramado de voces que dan cuenta de todo lo que se dice acerca de este en un momento específico y acerca de las producciones discursivas que giran en torno al mismo. Al ingresar al estudio de la enseñanza de la literatura desde esta perspectiva, cabe ver cómo y cuáles son las diferentes representaciones, concepciones e ideologías que harían de la literatura un concepto hegemónico. Sobre esta última noción, el autor entiende la hegemonía discursiva (2010: 32) como un canon de reglas, de imposiciones legitimadoras que determinan sus parámetros y la posicionan en un lugar de privilegio frente a otros discursos sociales que circulan en el ámbito académico.

Por otro lado, la problemática de la lectura en la escuela ha sido abordada por distintos autores, en especial por Elsie Rockwell (2005) y también se presentan desarrollos particulares sobre la lectura literaria como modos de leer (Cuesta, 2003, 2013) que evidencian tensiones u otras tradiciones que ingresan en la institución escolar de la mano de los estudiantes. A su vez, en un artículo publicado para *El Toldo de Astier*, Miguel Dalmaroni (2011) sostiene que la realidad de los lectores adolescentes, de las comunidades de lectores escolares, dista notablemente de las imágenes que el cine, internet e incluso la propia ficción literaria nos muestra.

Basta analizar los siguientes ejemplos para comprender a qué estoy haciendo referencia. Tomemos por caso dos recientes animaciones: “El increíble niño come libros”, basado en la obra homónima de Oliver Jeffers [3] y la ganadora del Oscar a mejor animación año 2011: “Los fantásticos libros voladores del Sr Morris Lessmore”. [4]

En ambas historias, la lectura es portadora o vehículo para la liberación, para el conocimiento, la redención y el resurgimiento, para el gozo, la inteligencia y la creación. Es importante aclarar que no es mi propósito, en esta oportunidad, analizarlas visualmente, sino relevar las asociaciones posibles con el tema en cuestión. Casos similares se observan en las siguientes ilustraciones:

En la primera imagen [5], se muestra a una joven-niña de pie frente al inmenso mundo de los libros, y la llave que porta en sus manos es la referencia a ese lugar convencional y, podríamos decir, tan trillado que nos habla de la lectura como puerta de entrada a otros mundos posibles e imposibles, e incluso a la idea de la lectura como llave para la imaginación.



En la segunda imagen [6], aparece la concepción de la literatura como potencial modificador de conductas, la idea de que los libros nos forman e, incluso, nos transforman internamente. Los libros parecerían tener un carácter redentor, así como una pretensión didáctica, moralizante.



En cuanto a la tercera imagen [7], aparece otro rasgo habitualmente vinculado con la lectura y la escritura: la posibilidad de evasión, de “volar”, de liberar las emociones y las pasiones y convertirlas en sentimientos puros, como la paz, a juzgar por la aparición simbólica de las palomas, no solo como transmisoras o como canal de comunicación, sino como portadoras de pureza, amor, etc. Todas, por supuesto, virtudes notables.





Todas estas representaciones, que apenas son una muestra de la cantidad de ejemplos similares que pueden encontrarse con tan solo buscar azarosamente en Internet imágenes relacionadas con el concepto, construyen este discurso social que define, el ya citado, Angenot. Similares asociaciones están instaladas en el ámbito escolar y sustentadas, muchas veces desde el rechazo, por los mismos estudiantes.

Esta visión sacralizada y purificadora de la literatura representa un desafío para nosotros, los docentes, o al menos para mí, y es también un lugar de discusión, de encuentro, y de desencuentro con los alumnos. Es pertinente observar que quienes elegimos enseñar materias afines a ella gozamos al leer, la estudiamos, la analizamos y, seguramente, ayudamos a generar estas imágenes que los alumnos forjan en su imaginario y que luego generan resistencia. Por supuesto que estas son observaciones generales y no representan a la totalidad de los alumnos ni a la de los docentes.

El desafío, entonces, se plantea como un cambio conceptual y metodológico, como un punto de quiebre en el que podamos encontrarnos docentes y alumnos para que nuestro día a día y el de ellos no se vuelva tan frustrante. Un cambio en el que los cuestionamientos de los alumnos, sus negativas, no sean solo eso, sino el puntapié para problematizar los conceptos, las categorías en torno a la enseñanza de la literatura. Está en los docentes la opción de ver este desafío como tal o simplemente dejarlo pasar, y para algunos esta cuestión se convierte en un “asunto personal” y clave en la actividad diaria.

### **Y luego mirar hacia adentro**

Entonces, ¿cómo hacer para acortar esa brecha que parece separarnos de nuestros alumnos? ¿Cómo desacralizar nuestro material de trabajo y hacerlo accesible, deseoso, vivido?

En primer lugar, creo que aferrarnos a las ideas cristalizadas que tienen algunos adultos refuerza la propia visión que los jóvenes dicen tener de sí mismos. Y lo planteo como una duda, porque cuando son interrogados sobre sus propias prácticas, sus respuestas parecen repetir las de algunos pesimistas. Prefiero pensarlos, como propone Dalmaroni en el artículo citado, aunque el concepto suene peyorativo, como “sujetos ignorantes” que cuestionan con sus diferentes costumbres, con sus diferentes hábitos, los modos canónicos del saber, que revierten el modo de leer institucionalizado y que en su “ignorancia” dan cauce a prácticas más prometedoras.

Aceptar que los alumnos pueden dotar a nuestras prácticas de nuevos interrogantes, de miradas heterogéneas nos coloca en un lugar diferente, menos aterrador, e incluso hasta de mayor liviandad, pues ya no nos creemos portadores y dadores de un saber único. Especialmente si podemos hacer de nuestras disciplinas espacios de trabajo, de lectura compartida.

Para comprender estas posibilidades, es potencial entender que nuestros modos de lectura no son los únicos. Los jóvenes, los estudiantes secundarios o terciarios, poseen características particulares: son cuestionadores, son inmediatos, son fragmentarios, por lo tanto, poco se parecen a los modelos de lector que los docentes alguna vez estudiamos o que somos. En su modo fragmentario de leer, en su capacidad para pasar de un texto a otro inmediatamente sin importar su soporte, su naturaleza, su propósito, existe una riqueza de “lecturas”, de “géneros”, de “teorías”, que plantean formas de lectura ajenas a la convención académica. Sus modos de leer, aunque creen que no leen, también son válidos y



enriquecedores. Las lecturas “extraoficiales” y su consecuente escritura, aunque no coincidan con las formales, con las escolares, establecen alternativas de relaciones sociales y contribuyen a hacer de la realidad escolar o académica una construcción, una continua negociación, como describe claramente Elsie Rockwell (1995, 2005). Que las formas no sean equivalentes a los modos nuestros, a los modos protocolares no las hacen menores, sino simplemente diferentes. De la fluidez con la que las diversas formas de leer circulen en el aula: entre lo privado y lo público, entre el silencio y la viva voz, en palabras o en imágenes, en su totalidad o el fragmento, de la capacidad de alternar entre ellas según el texto, su materialidad, la intención, la situación, dependerá el éxito de nuestra participación en esa práctica cultural de la lectura. Ya no como dadores del saber, sino como intermediarios entre esa nueva sociedad tripartita: el texto, los estudiantes, los docentes.

Si admitimos que nuestra voz no es la única, ni la más importante, eso nos hace vulnerables y nos obliga a reencontrar nuestro lugar a través de lo que Graciela Montes (2007) dio en llamar “la gran ocasión”, se me ocurre que también escuchar lo que otros tienen para decirnos, lo que los alumnos nos reclaman, también se puede convertir en una nueva gran ocasión, en este caso... la nuestra. La ocasión para revisar nuestros modos de lectura, nuestro rol como docentes y como intermediarios o facilitadores entre lo protocolar y lo supuestamente ajeno.

## Notas

- [1] Dirección General de Cultura y Educación / Consejo General de Cultura y Educación (1999). Diseño Curricular. Formación Docente de Grado. Provincia de Buenos Aires.
- [2] Carlino, Paula (2006): *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- [3] Chaquiste films para RTV Más Niños.  
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=f7ZFCSCtfuk>
- [4] Joyce William (2011), Moonbot Studios. LA.  
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Bp1AZthZeo>
- [5][6][7] Imágenes tomadas del banco de imágenes de *El Club de los libros perdidos*, en <http://elclubdeloslibrosperecidos.com/>

## Bibliografía

- Angenot, Marc (2010): *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Cuesta, Carolina (2003): *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural*, en SeDiCI (Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la Universidad Nacional de La Plata).
- (2010a): "Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas". *Leitura: Teoria & Prática*. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), Campinas (San Pablo), Año 28, Nro. 55, diciembre, UNI Camp-Global Editora, pp.5.
- (2010b): "Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática, Estado, intelectuales y enseñanza de la lengua y la literatura en Argentina". *El Hilo de la fábula*. Año 8, Nro. 10, Santa Fe, Ediciones UNL, pp. 111-124.
- (2013): "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Revista Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 15, nro. 2, julio-diciembre, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, pp. 95-117.
- Dalmaroni, Miguel (2011a): "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Nro. 2, octubre, Departamento de Letras. Cátedra de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, FaHCE-UNLP.
- (2011b): "Leer literatura: algunos problemas escolares". *Moderna språk. Journal of English, French, German and Spanish languages, literatures and cultures*. Språkcentrum - Linnaeus University. Nro. 1, vol. 105, pp. 140-152.
- Jakobson, Roman (1965) [1978]: "Hacia una ciencia del arte poético". *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. AAVV. Siglo XXI Editores, S.A.
- Montes, Graciela (2007): "La gran ocasión: la escuela como gran sociedad de lectura". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Plan Nacional de Lectura.
- Robin, Régine ([1993] 2002): "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura", en Angenot, M. y otros. *Teoría literaria*. México, Siglo XXI, pp. 51-56.
- Rockwell, Elsie (1992): "Los usos magisteriales de la lengua escrita". *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*. Vol. XII, N.º 42, México. pp. 43-53.
- (1995): "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", en Rockwell, E. [comp.]. *La escuela cotidiana*. México, FCE, pp. 13-54.
- (2005) "La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*. Año 3, N.º 3, noviembre, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 12-31.

Shklovski, Víctor (1965) [1978]: “El arte como artificio”. *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. AAVV. Siglo XXI Editores, S.A.